PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 13 5 WRZEŚNIA 1925 ROK IV

DOŚWIADCZENIA PRZYRODNICZE W SZKOLE POWSZECHNEJ.

(Kilka uwag o ich przygotowaniu i wykorzystaniu*).

Jednem z najwięcej zajmujących zjawisk w historji pedagogiki jest stopniowy postęp pod względem współpracy wymaganej od ucznia. Najpierw ograniczało się to żądanie głównie do współpracy umysłowej i formułowania myśli w słowa, póżniej żądano obok tego współpracy zmysłów, głównie oka. To poglądowość w pierwotnem znaczeniu tego słowa. Pojęcie to się z biegiem czasu rozszerza. Teraz rozumiemy pod nauczaniem poglądowem wykorzystanie możliwie wszystkich sił i sprawności fizycznych ucznia — wraz z tak zwanym zmysłem mięśniowo-ruchowym przez pracę mięśni. Ta poglądowość ma być podstawą do ćwiczenia władz umysłowych, ma ułatwić i pogłębić rozwój sił duchowych.

Zgodnie z powyżej określonem pojęciem poglądowości stawia nowoczesna metodyka przyrody kategoryczne żądanie: „Doświadczenie ma być ośrodkiem nauk przyrodniczych od szkoły powszechnej do szkoły wyższej i najwyższej — i to doświadczenie wykonywane przez uczniów, nie demonstracja ze strony nauczyciela.“

*) Referat „Tygodnia Szkoły Pracy“.

Ośrodkiem nauki przyrody ma być doświadczenie, to znaczy, że około doświadczenia ma się skupić praca naukowa w przyrodzie. Doświadczenie ma być niejako najlepszą sposobnością wszechstronnego ćwiczenia władz fizycznych i umysłowych ucznia.

Jeśli uczniowie nie wykonują doświadczeń własnoręcznie, to ta wszechstronność musi ucierpieć, bo: 1) wyklucza się ćwiczenie zręczności mięśniowej, 2) osłabia się pracę umysłową, odejmując jej realną podstawę świeżych wrażeń zmysłowych, a opierając się na znacznie bledszych tworach pamięci i wyobraźni.

Jeśli natomiast doświadczenie jest wprowadzone, lecz nauczyciel nie wykorzysta go w wystarczającej mierze do kształcenia umysłu, woli itd., to doświadczenie traci najważniejszy moment swej wartości wychowawczej i nie odgrywa roli, jaką odgrywać powinno, staje się poniekąd zabawką.

Rzadko kto sprzeciwia się po dziś dzień zasadniczo wprowadzeniu doświadczeń w tok nauki szkolnej, lecz wszyscy, którzy je stosujemy, zdajemy sobie sprawę z tego, że rola pracy doświadczalnej w wychowaniu mogłaby być znacznie produktywniejsza niż nią jest obecnie.

Co jest przyczyną tego braku? Otóż człowiek jest skłonny do jednostronności i przesady. Zwolennicy *szkoły pracy* zarzucają dawnym metodom, że „dzieci uczyły się tak, jakoby mózg był organem niezależnym od całego ustroju psychofizycznego" (cytuję Zarzeckiego). Nie trudniej jednak popaść i w odwrotny błąd, jakoby ręka była niezależna od ustroju psychicznego. Nie wolno nam zapominać, że wprowadzenie pracy doświadczalnej jest dopiero początkiem zadania, lecz że wydajność ćwiczeń i ich znaczenie wychowawcze zależą od zrozumienia, jaką rolę praca doświadczalna w całości wychowania odgrywać powinna, jaki wpływ wywiera na kształcenie się osobowości uczniów, na układanie się ich stosunku do otoczenia.

Wprowadzenie ćwiczeń zależy głównie od funduszów, jakiemi szkoła rozporządza i od dobrej woli nauczyciela; wykorzystanie ich w kierunku powyżej określonym zależy już w wielkiej mierze od zdolności pedagogicznej nauczyciela, od upodobania, z jakiem zajmuje się zagadnieniami metodycznemi, rozważając je, czytając o nich, wypróbowując je.

Wykorzystanie doświadczeń stoi znów w ścisłej łączności ze sposobem przygotowania ich. Dlatego najpierw kilka uwag o przygotowaniu doświadczeń.

Podkreślam, że chodzi mi o metodyczne przygotowanie i wykorzystanie doświadczeń przyrodniczych w nauczaniu zbiorowo-indywidualnem, to znaczy w nauczaniu klasy z możliwem uwzględnieniem indywidualności uczniów [1]). Temat stanowczo za obszerny, aby go w ramach dwóch krótkich wykładów systematycznie ująć — próba taka przekraczałaby też zakres moich sił i mojego doświadczenia.

Ograniczę się do uwypuklenia kilku momentów, które w toku mojej praktyki nauczycielskiej uznałam za najważniejsze.

I. O przygotowaniu doświadczeń przyrodniczych.

Przygotować pracę, to jest stworzyć podłoże sprzyjające jej wykonaniu w pracownikach i w otoczeniu tak, aby to wykonanie było możliwie najowocniejsze w kierunku zamierzonego celu. Przygotować doświadczenie szkolne znaczy więc wywołać w uczniach i w otoczeniu warunki, któreby wykonanie doświadczeń czyniły nie zawsze najłatwiejszem — lecz możliwie wartościowem w kierunku kształcenia uczniów. Przygotowanie zewnętrzne: przygotowanie pracowni, przyrządów i materjałów pomijamy tutaj, a uwzględniamy głównie przygotowanie wewnętrzne, to jest uczniów do doświadczeń.

Kwestja wzbudzenia zainteresowania [2]) nie sprawia kłopotu. Nauczyciel przyrody jest bowiem w tem szczęśliwem położeniu, że ten podstawowy warunek owocnej pracy zastaje już wypełniony. Toć dziecko styka się na każdym kroku z zagadnieniami przyrodniczemi , piękno przyrody wabi dzieci od pierwszej ich młodości [3]),a i niemiłych skutków gwałcenia praw przyrody już każde z nich doznało. Dlatego też zainteresowanie do doświadczeń przyrodniczych w normalnych warunkach jest i rośnie w toku pracy,

---

[1]) Por. Nawroczyński: „Uczeń i Klasa", rozdział IV.

[2]) Nawroczyński mówi tak pięknie o *zaniepokojeniu umysłów.*

[3]) Przypominam tylko następujące objawy, spotykane u maleńkich dzieci, nawet u niemowląt . Uważne wsłuchiwanie się w śpiew ptasząt, wyciąganie rączek do gałęzi drzew, naglenie dorosłych aż do znudzenia, by im pozwolili przebywać w najbliższem otoczeniu przyrody,

chyba że wyjątkowo odstraszający sposób traktowania przedmiotu ze strony nauczyciela zdołał je gwałtem wytępić.

Lecz „wychowywać umysły, znaczy to nietylko budzić w ich chęć do pracy i zapał, lecz przedewszystkiem zwalczać skutecznie pierwotność i niedołęstwo umysłu, czynić go coraz sprawniejszym i tęższym, stwarzać przyzwyczajenia dodatnie, tępić ujemne....“ [1]) Rozszerzmy znaczenie tych słów A. B. Dobrowolskiego o wychowaniu pod względem intelektualnym do kształcenia osobowości uczniów wogóle i rozważajmy dalej, jak należy przygotować doświadczenia przyrodnicze w szkole, aby przez nie ten cel został osiągnięty.

W sposobie tego przygotowania widzę zasadniczą różnicę zależnie od wieku i rozwoju uczniów. Na stopniu niższym narzuca się zasada: „Najpierw ręką, potem głową,“ bo rozpoczynamy dopiero z gromadzeniem materjału do pracy umysłowej. Na stopniu wyższym zaczynamy już przygotowywać do pracy celowej i planowej dorosłego człowieka. Hasłem jest tu: „Najpierw głową — o ile zasób doświadczenia na to pozwoli — potem ręką.“ Klasy niższe przygotowują do możliwie najowocniejszego korzystania z wyższych, klasy wyższe przygotowują do życia.

To też w klasach niższych odgrywa główną rolę przygotowanie organizacyjne i techniczne. Dzieci mają się zapoznać z elementarnemi zasadami doświadczalnej pracy zbiorowej w warunkach szkolnych.

Ich stosunek do przedmiotu ma się posunąć zaledwie o krok dalej. Faza biernego zainteresowania się przyrodą, którą nauczyciel zazwyczaj już zastaje, ma przejść w fazę odważnego przychwytywania tej przyrody na gorącym uczynku i wywoływania prostych zjawisk w stworzonych warunkach.

Do przygotowania pod względem organizacyjnym i technicznym zaliczam np.

1) Możliwie szybkie, spokojne i celowe grupowanie się do pracy. Czas poświęcony nawet mechanicznym ćwiczeniom takich przegrupowań w klasach niższych nie jest stracony, zapewnia bowiem lepsze wykorzystanie lekcyj w następnych latach szkolnych, więcej wartościowych dla pracy naukowej.

---

[1]) A. B. Dobrowolski: Wstęp do wydawnictwa „Protokóły lekcyj“. Lwów i Warszawa 1921, strona 9.

2) Jeśli warunki nie pozwalają na to, aby wszystkie dzieci równocześnie ręcznie pracowały, to ważną rolę odgrywa wybór pracowników i wzbudzanie w nich poczucia odpowiedzialności za to, aby wszyscy inni uczestnicy grupy przynajmniej widzieli przebieg doświadczenia.

3) Wiele sprawności metodycznej i wytrwałości wymaga uprzytomnienie dzieciom ważnej roli, jaką w pracy zbiorowej odgrywają na pozór drobne momenty, jak sposób ustawiania przyrządów, trzymania ich, itd. W interesie sprawnego wykonania doświadczenia, oszczędzania przyrządów i bezpieczeństwa uczniów potrzeba nieraz przed wykonaniem doświadczeń ćwiczenia pewnych rękoczynów. Podczas gdy w wyższych klasach wystarczy może już zwrócenie uwagi na ten lub ów niebezpieczny moment i na środki zapobiegawcze, w niższych klasach konieczne jest praktyczne ćwiczenie odpowiednich ruchów.

Podobnie jak zadania pisemne ujawniają nieraz niespodziewaną niezręczność umysłową, tak zbiorowe wykonywanie doświadczeń ujawnia często niezręczność i bezmyślność prawie nie do uwierzenia. Staranne przygotowanie pod względem techniki doświadczenia jest tem potrzebniejsze, jeśli warunki na to pozwalają, żeby większa ilość uczniów równorzędnie pracowała — bo wtenczas kontrola podczas pracy trudniejsza — albo jeśliby niezręczny gest mógł być niebezpieczny dla pracującego lub dla otoczenia.

Najprostsze ogrzewanie płynów w probówkach wymaga poprzedniego ćwiczenia, jak trzymać probówkę w płomieniu, aby nie pękła, i jak kierować jej otworem, aby ewentualne pryskanie nie było groźnem dla współpracujących.

Jeśli szkoła rozporządza palnikami gazowemi, to przyzwyczajenie dzieci do poprawnego zapalania i regulowania palników gazowych wymaga dużo czasu i sumiennej pracy. A jeśli to zostało zaniedbane, będą nieoczekiwane i niemiłe przeszkody przy wszystkich doświadczeniach z płomieniem. Podobnie należy ćwiczyć gaszenie lampek spirytusowych, dolewanie okowity itd.

Stałą częścią przygotowania do pracy w klasach niższych powinien być opis przyrządów i materjałów potrzebnych do doświadczeń. Jaki zysk z tego? Skłonienie dzieci do dokładnego obejrzenia przyrządu i tym samym przyzwyczajenie ich do niego o tyle, aby potem przyrząd nie odrywał uwagi od procesu, który się

będzie odbywał. Dalej powolne przyzwyczajanie do zasady: „Nim zaczniesz pracować, poznaj narzędzie i materjał potrzebny do pracy.“ Oprócz tego oswojenie dzieci z nazwami, których będą potrzebowały przy opisaniu przebiegu doświadczenia. Jeśli chodzi o ćwiczenia z przyrody żywej, to ważnym momentem przygotowawczym jest samodzielne odszukiwanie okazów. To daje najwięcej radości, jest najlepszem przygotowaniem i zachęceniem do dalszych badań. Nic dziwnego, bo praca dziecka usamodzielnia się przez to, dziecko znalazło źródło, które zawsze dla niego jest otwarte, niezależnie od obecności lub nieobecności nauczyciela.

Objawy życiowe okazu odbywają się w warunkach naturalnych zazwyczaj żywiej i wyraźniej niż w prymitywnych warunkach sztucznych. Mojem zdaniem przyzwyczajanie dzieci do samodzielnego poszukiwania okazów jest przynajmniej na stopniu niższym znacznie ważniejsze od hodowli, bo ta w wielkiej mierze pozostanie karykaturą życia. Przyniesie np. nauczyciel w mieście bazie słupkowe leszczyny do szkoły, to się corocznie wykazuje, że większa część uczniów pierwszy raz je w szkole ogląda, i zdaje im się niemożliwem, aby oni też coś podobnego znaleźć mogli. I odwrotnie, jeśli dziecko raz przełamie lody i znajdzie okaz, na który dotąd nie uważało, to opowiada o tem i cieszy się z tego, jak uczony z największego wynalazku. Od tej chwili dopiero staje się ten okaz dla dziecka godnym stałej uwagi.

Kilka lat przeprowadzałam w klasie I gimnazjalnej lekcje o sposobie życia małża na okazach przyniesionych do akwarjum, w ostatnim roku w Ludwikowie nad Jeziorem Góreckiem. Różnica była wielka. Odszukiwanie zwierząt siedzących pozornie nieruchomo w piasku było dla wielkiej ilości dzieci nowem zajmującem przeżyciem. Szczeżuje, świeżo przeniesione do słojów i na miejscu badane, pozwalały znacznie lepiej obserwować pracę nogi, syfonów itd. niż okazy, które już chociażby tylko kilka dni przepędziły w akwarjum. Nigdy też nie otrzymałam tak szczegółowych rysunków szczeżuj w różnych pozycjach, jak w tym roku.

Opierając się na zdobytej w klasach niższych znajomości materjałów, przyrządów i czynności, należy w klasach wyższych przygotowanie do doświadczeń więcej usamodzielnić. Mówię narazie o usamodzielnieniu przygotowania w dwóch kierunkach:

1) Dzieci obmyślają przebieg doświadczenia, t. z. drogę do celu i jakość potrzebnych przyrządów (ćwiczenie myślowe, ćwiczenie wyobraźni twórczej).

2) Dzieci przygotowują aparat (ćwiczenie zręczności). Np „Chcemy węgiel drzewny możliwie szybko spalić i produkt spalenia przeprowadzić do wody wapiennej. Narysujcie przyrząd i podajcie, w jaki sposób to doświadczenie można wykonać.“ Albo: Dzieci wiedzą, że moczarka kanadyjska wydziela na słońcu gaz. „Chcemy ten gaz uchwycić i zbadać, jaki to gaz; jak to uczynimy?“

Co do ćwiczenia sprawności uczniów w przygotowywaniu przyrządów, to może i powinno się to zczasem stać regułą, że uczeń przygotowuje aparat.

Tak stosunek dziecka do przyrody staje się stopniowo coraz bardziej czynnym; stwarzając warunki, przyczynia się dziecko coraz więcej do wywoływania zjawisk.

Lecz najwyższa samodzielność nie jest jeszcze osiągnięta, bo tą jest stawianie zagadnień, a we wszystkich dotychczas wymienionych warunkach przyjmujemy, że nauczyciel podaje cel pracy. Nie łatwo zająć stanowisko w tej kwestji. Jeśli bowiem chodzi o osiągnięcie najwyższych ideałów, to zazwyczaj w praktyce poleca się tem większa trzeźwość.

Nie wolno tracić z oczu najwyższego celu, lub łudzić się po osiągnięciu niższego, że to szczyt; ale błędem byłoby także gonić za nim przedwcześnie, zamiast stopniowo stwarzać mu pewne podwaliny, lub w warunkach, w których on nie jest do osiągnięcia, opuścić bezczynnie ręce, zamiast doprowadzić przynajmniej do skromniejszych wyników.

Do stawiania zagadnień dochodzą genjalne umysły, tymczasem większość ludzi, a więc i większość klas i nauczycieli, składa się z umysłów przeciętnych.

Dla wybitnych zdolności i kierowania niemi trudno zresztą o reguły. Najważniejszą rzeczą jest odnaleźć je, a w tym celu trzeba od czasu do czasu całą klasę traktować jako genjalną i zostawić jej swobodę działania i inicjatywy. Znajdą się wybitne umysły, to najlepszym pokarmem dla nich będą życiorysy i sprawozdania ze sposobu pracy wielkich przyrodników. To może największa wartość tego rodzaju historycznych dokumentów. Nie

przypadkiem tylko, że Wilhelm Ostwald, z którego pracowni wyszedł cały zastęp wybitnych chemików, roskoszą badał życie i psychy wielkich ludzi.

Psychografje i orginalne rozprawy wynalazców powinny zajmować naczelne miejsce w bibljotece każdego przyrodnika — pedagoga.

Poznań. E. Mędlewska.

PIERWSZY DZIEŃ DZIECKA W SZKOLE.

Początek roku szkolnego nam nauczycielom niewiele przynosi wrażeń. Zupełnie inaczej jednak jest z dziećmi. Dla nich -- jest to otwarcie wrót do raju. Dziecko to istota bardzo towarzyska, to też czuje się w szkole — gromadzie rówieśników dobrze, zresztą monotonne najczęściej życie domowe sprzykrzy mu się w ciągu dwóch miesięcy wakacyjnych, dlatego można zaobserwować zjawisko, że nawet „patentowane leniuchy“ z upragnieniem oczekują rozpoczęcia się lekcyj. Tem więcej, naturalnie, tęsknią do szkoły dzieci pilne, które i nauka pociąga.

Początek roku szkolnego jest więc jakby radosnem świętem uczniowskiem. Czy jednak dla wszystkich? wystarczy spojrzeć na najmłodszych: sześcio-siedmiolatki t. j. na tych, którzy pierwszy raz przekraczają progi szkoły. Jakie to oczęta zalęknione, buzia złożona jak do płaczu, nieraz paluszek nawet do niej zawędruje! Nie jest to tylko, jakby nam się wydawało, nieśmiałość. Pierwszy dzień dziecka w szkole, to „tragedja“, związana z „wielkiemi przeżyciami,“ jakich my dorośli nawet sobie nie wyobrażamy, bo nie umiemy na nie spojrzeć oczami dziecka. Nasze dzieciństwo już tak daleko, wspomnienia najczęściej takie zamglone..... A szkoda! Wspomnienia bowiem nieraz dopomogłyby nam do zrozumienia dziecka. Ja np. przechowując doskonale w pamięci ową „tragedję,“ patrzę co rok na te maleństwa z dziwnem wzruszeniem, wiem bowiem, co się dzieje w duszy każdego z nich.

Pamiętam doskonale, jak po oświadczeniu ojca, że pójdę za dni kilka do szkoły, ogarnął mnie straszny lęk przed czemś nieznanem, a skutek był taki, że przez kilka nocy rzewnie płakałam, skarżąc się poduszce na swój „cięźki los“. A z jakiem biciem serca szłam potem do szkoły! Byłam jednak w tem szczęśliwem

położeniu, że mnie szkołą nikt nie straszył. Czyż nie pogarsza sytuacji takie oświadczenie: „No, jak ci tam skórę wytatarują!“

Chcąc się od dzieci dowiedzieć, jakie wspomnienia mają z pierwszego dnia pobytu w szkole, przez parę lat dawałam polecenie*), aby o tem, co pamiętają, napisały. Wszystkie oświadczyły, że dzień ten utkwił im bardzo w pamięci, a prawie wszystkie, że szły do szkoły z lękiem, że płakały itp.

Oto parę ciekawych wyjątków:

.... „Gdy mi tatuś powiedział, że już nie będę się bawiła, bo muszę się uczyć, rozpłakałam się. Bałam się szkoły, bo mi rodzice mówili, że w szkole pani nauczycielka każe siedzieć spokojnie w ławce i nie pozwala rozmawiać. Gdy dzieci się nie słuchają, to pani je stawia do kąta lub każe klęczeć, więc ja się bałam i nie chciałam pójść do szkoły. Całe noce nie sypiałam z tego strachu. W nocy przedstawiały mi się najrozmaitsze myśli, np. że pani na mnie krzyczy, bo nie nauczyłam się lekcyj, to znów, że stoję w kącie. Wreszcie nedszedł ten dzień, który mi się wydawał okropnym. Szłam do tej szkoły, jak na stracenie...“

„Pewnego razu mamusia powiedziała mi, że zapisze mię do szkoły. Byłam bardzo zmartwiona, ponieważ powiedziała mi ciocia, że w szkole trzeba siedzieć w ławce i uważać, co pani nauczycielka mówi. Nasłuchałam się tych opowiadań, że aż strach. Powiedziałam mamusi, że do szkoły chodzić nie będę. Mamusia tłumaczyła mi, że to, co ciocia mówi, nie jest prawdą. Powiedziała, że tam dają cukierki i inne łakocie. To mnie trochę uspokoiło. Po upływie paru dni wybrałyśmy się do szkoły. Wyobrażałam ją sobie, że jest to ładny dom, w środku są ładne pokoje ładnie umeblowane, że są różne sprzęty i zabawki dziecięce. Przyszła jakaś pani, wzięła mnie za rękę, zaprowadziła do drugiej sali i posadziła na ławce. Po upływie paru minut przyszedł nauczyciel, który miał prowadzić lekcje. Ja zaś zamiast słuchać, rozmawiałem ze swoją sąsiadką. Pan nauczyciel zaczął na mnie krzyczeć, ja zaś rozpłakałam się. Podczas pauzy uciekłam do domu. Mamusia krzyczała, ja zaś powiedziałam: „Cukierków nie chcą dać, ja do szkoły nie będę chodzić.“

„Chociaż już oddawna wiedziałam, że pójdę do szkoły, z każdą chwilą przejmował mnie coraz większy strach, którego teraz wytłumaczyć sobie nie mogę. Kiedy się dowiedziałam, że pójdę do szkoły, zaraz stanęła mi przed oczyma duża sala, na której środku stał stół, a na około tego stołu siedziały dzieci na krzesełkach, każde z nich miało przed sobą książkę i słuchało nauczyciela. Twarz jego była surowa, tak że każde dziecko musiało się go bać.“

Chłopcy udają większych zuchów, (może zresztą i takimi w istocie są!) mniej skarżą się na strach, jaki ogarniał ich przed pójściem do szkoły, wspominają natomiast o tem, że rodzice straszyli ich „łapami“, kozą, klęczeniem itp.

W oddziale szóstym, siódmym.

Pierwszy dzień pobytu w szkole głęboko zapisuje się w pamięci dziecka. Pamiętajmy o tem, aby zapisał się on jako dzień radości i aby zatarł te smutne myśli i przeczucia, z jakiemi dziecko przychodzi. Może kto z Czytelników opowie nam, w jaki sposób to czyni?

Siedlce. Helena Ryszkowska.

Z ZAGADNIEŃ METODYKI NAUCZANIA HISTORJI.

(Część druga praktyczna).

Władysław III. Warneńczyk.

Lekcja w oddziale IV względnie V szkoły powszechnej, lub klasie II wzgl. V szkoły wydziałowej.

Obfitą bibljografję przedmiotu podaje *Encyklopedja Polska*, tom V. *Historja polityczna Polski*, część I., tamże *Władysław Warneńczyk* w opracowaniu Fryderyka Papée. W opracowaniu tem znajdzie czytelnik bliższe szczegóły rzeczowe, które tu mogły być zaledwie szkicowane. Zaleca się ująć całość metodyczną w szersze ramy materjału. Zależnie od poziomu klasy materjał ten ulec może ścieśnieniu lub uproszczeniu.

Temat jako jednostka metodyczna obejmuje trzy lekcje, z tych pierwsza lekcja poświęcona na nawiązanie, wytknięcie celu i na przerobienie trzech punktów rzeczy właściwej; druga lekcja omawia dwa dalsze punkty, poczem reszta lekcji przeznaczona na utrwalenie całości i na pogłębienie; trzecia lekcja służy jako zastosowanie. Rzecz właściwa ujęta w pięciu punktach dyspozycji, które podajemy poniżej. W tej formie dyspozycję tę również zapisują uczniowie na tablicy i w zeszytach. Ogólny schemat lekcyj przedstawia się więc, jak następuje:

I. lekcja:

A. Nawiązanie i wytknięcie celu.

B. I. Biskup krakowski, Zbigniew Oleśnicki, wychowuje młodziutkiego króla Władysława na dzielnego i bogobojnego rycerza chrześcijańskiego.

II. Węgrzy, zagrożeni przez Turków, proszą młodego Władysława, by im królował.

III. Władysław wyprawia się za Bałkan, zwycięża Turków i wraca w triumfie do Budy.

II. lekcja {
IV. Władysław zawiera z Turkami rozejm 10-letni w Szegedynie i zrywa go za namową legata papieskiego, Cezariniego.
V. Władysław wyprawia się po raz drugi za Bałkan i ginie śmiercią bohaterską w bitwie pod Warną w r. 1444.
C. I. Utrwalenie materjału.
II. Pogłębienie.

III. lekcja { III. Zastosowanie.

A. Różne rodzaje nawiązania poprzedzić mogą rzecz właściwą. Szablonowem nawiązaniem jest kojarzenie nowej lekcji z lekcją chronologicznie ją poprzedzającą, a więc w tym wypadku z lekcją o Jadwidze i Jagielle. Jedyną więzią byłby tu czynnik czasu. Należy więc z nowego materjału wyrwać raczej moment rzeczowy, łączący go z materjałem dawniejszym, względnie należałoby w nowym materjale wyszukać fakty, które pewną analogję znajdują w chwili obecnej i nawiązując wówczas do rzeczy dzieciom znanej, wytknąć cel dalszy, szerszy.

Rzeczowo z lekcją o Władysławie Warneńczyku łączą się dawniejsze lekcje o wojnach krzyżowych; również stosunki polsko-węgierskie, zhołdowanie Mołdawji i Wołoszczyzny przez Polskę, tworzą doskonałe podłoże, na którem budować można rzecz nową. Chwila obecna jako moment asocjacyjny nasuwa rok jubileuszowy; mówiąc o pielgrzymkach do Rzymu łatwo poruszyć pielgrzymki do Grobu Chrystusa, znaczenie papiestwa w średniowieczu, zabór Palestyny przez Turków itd.

Jak widzimy, wybór to duży. Rzeczą nauczyciela jest zdecydować się na ten czynnik w nawiązaniu, który w poprzednich lekcjach najsilniej był podkreślony, względnie najlepiej odpowiada poziomowi klasy.

B. W rzeczy właściwej należy zastosować kombinację dwu zasadniczych metod nauczania: metody opowiadającej i heurezy. W opowiadaniu nie należy przeoczyć tych momentów, które uczniowie sami zdobyć mogą drogą własnego wysiłku myślowego, z drugiej strony przerywanie toku opowiadania częściową heurezą nie powinno zepsuć harmonji całości.

I. Plastycznie, obrazowo, w punkcie pierwszym, dadzą się przedstawić ostatnie chwile Władysława Jagiełły w Gródku, doskonale w umysłach dzieci utrwali się obraz, jak krótko przed śmiercią król zdejmuje pierścień z palca i każe dworzaninowi zawieść go biskupowi krakowskiemu, Zbigniewowi Oleśnickiemu z poleceniem, by miał pieczę nad królestwem i nad dwojgiem małoletnich królewiczów. Dworzanin z Gródka spieszy do Poznania, gdzie właśnie znajdował się Oleśnicki, tenże na wieść o zgonie króla wyrusza do Krakowa, by koronować 10-letniego spadkobiercę tronu. Poczem następuje równie plastyczny obraz życia dworskiego na zamku wawelskim i opis dziecięcych lat królewicza. W wychowaniu zaznaczone winny być te rysy, które później tak charakterystyczne są dla całego jego życia. Wychowuje go Oleśnicki do wielkich ideałów chrześcijańskich. Król Władysław zna sztukę czytania i pisania, zna język polski, ruski (po matce), łaciński, później z łatwością przyswaja sobie język węgierski; są to walory, które zaważyły na wszechświatowem jego posłannictwie. W 15-tym roku życia rozpoczyna sprawowanie rządów.

Opowiadanie umiejętnie przeplatane stosowaniem mapy (pokazać Gródek Jagielloński, Poznań, Kraków) i pytaniami asocjacyjnemi (młodość Leszka Białego, Jadwigi na zamku krakowskim, postać Goworka i Oleśnickiego). W środkach poglądowych zużyć również obraz młodego króla według Matejki i obraz Wawelu.

II. Przy punkcie drugim prawie bez wyjątku stosować możemy heurezę. Środkiem poglądowym są dwie względnie trzy mapy historyczne Europy z okresu przed wojnami krzyżowemi i z okresów późniejszych. Podbój Bałkanu przez Turków odczytują uczniowie sami z map. Grecy zagrożeni w Konstantynopolu, ludy słowiańskie, Serbja, Bułgarja, podbite. Bohaterską walkę Słowian na Kosowem Polu poda sam nauczyciel. Nawiązanie do znanych dzieciom wojen krzyżowych ułatwi w dużej mierze zadanie, względnie wojny krzyżowe omówione być muszą przy tej okazji jako rzecz nowa, naturalnie w ogólnym zarysie. Powracając do właściwego tematu podkreślić można znaczenie papieża (Eugenjusza IV), który gromadzi narody chrześcijańskie i zagrzewa do wspólnej walki. Powstaje związek państw chrześcijańskich, jak Wenecji, Genui, księstwa Burgundji, Austrji, wreszcie Węgier i Polski.

(Heureza, mapa). Za pomocą heurezy odświeżamy również wiadomości z zakresu stosunków polsko-węgierskich, wykazując, jak po śmierci ostatniego swego króla Węgry zależne są od pomocy polskiej. Sam fakt powołania króla polskiego na tron węgierski jest tylko konsekwencją pewnych logicznych załażeń omawianego ustępu. Bliższe szczegóły tego faktu podane w formie jak najprostszej.

III. Punkt trzeci jest kombinacją opowiadania i heurezy. Głównym środkiem poglądowym jest mapa fizykalna półwyspu bałkańskiego i krain naddunajskich. Uczniowie sami wyszukać winni drogi, prowadzące do państwa otomańskiego. (Góry Bałkany, zagradzające wejście, dolina Dunaju i Morawy wybrana dla pierwszej kampanji, droga Dunaju i wybrzeże morza Czarnego w drugiej kampanji.)

Opis pierwszej kampanji: Król z wojskiem polskiem i węgierskiem idzie pod Niż i Zofję, zbliża się do Filopopolu. Turcy przerażeni cofają się za Bałkan, bronią wąwozów. (Mapa, heureza). Bohaterskie walki w sam dzień wigilijny; młody król walczy osobiście, odnosi ranę od strzały w lewą rękę. Trudność przeforsowania wąwozów wśród śniegów. Powrót do kraju. Wjazd triumfalny króla do Budy: Szedł boso, chociaż to był luty, zwyczajem ojca, wracającego po zwycięstwie do kościoła N. P. Marji, aby w nim umieścić zdobyte znaki wojenne i tarcze herbowe najznamienitszych rycerzy, 12 węgierskich i 12 polskich. Dodać opis uroczystości na zamku królewskim w Budzie. Przychodzą poselstwa, listy dziękczynne i dary od papieża, Francji, Anglji, Aragonji, Burgundji, Medjolanu, Wenecji, Florencji i Genui, z zachętą do walki i obietnicami pomocy. Poselstwo z kraju wyraża natomiast życzenie, by młody król wrócił do Polski, bo źle w domu bez pana. Ostatnią myśl należy rozwinąć, przy poselstwach z innych krajów stosować mapę i heurezę, jako środki poglądowe zużyć obraz turnieju średniowiecznego, obraz krzyżowców i rycerzy średniowiecznych, narysować na tablicy szkic pochodu na Bałkan, w opisie przyjęcia poselstw zastosować dialog: król pyta, posłowie odpowiadają.

IV. Punkt czwarty, zawarcie rozejmu w Szegedynie i zerwanie go, nasuwa w przeprowadzeniu duże trudności metodyczne. Młodzież po raz pierwszy spotyka tu się z konfliktem etycznym, na-

tury skomplikowanej. Wnikając subtelnie w szlachetne bądź co bądź pobudki, kierujące młodym i wpływowym królem, nie należy pominąć ni wygórowanej ambicji i żądzy sławy, ni ideału rycerza chrześcijańskiego, który mu przyświecał. Załamanie się wewnętrzne tej tak bogato od natury obdarzonej postaci, niecierpliwie zdążającej do wymierzonych celów, powinno obudzić w uczniach zrozumienie wewnętrznego tragizmu. Równie tragiczną jest postać legata papieskiego. Uświadomiwszy sobie fakt, że błądzić mogą i ludzie wielcy, młodzież uświadomi sobie również, jak ostrożnym należy być w sądach i jak prawym w myślach, słowach i czynach.

Pod względem metody trudno tu przepisywać wyraźne normy, rzecz to wysoce indywidualna; można materjał podać w formie opowiadania, kierując się zasadą, że im więcej prostoty w ujęciu, tem jaśniejsza rzecz sama, lub też można rozwinąć zagadnienie etyczne w formie pogadanki, o ile klasa dorosła temu zadaniu. Przy opowiadaniu najłatwiej dzieci zrozumieją przeżycia wewnętrzne, o ile w tok opowiadania wplecimy dialog, względnie monolog, to znaczy, należy myśli, uczucia i słowa działających osób oddać bezpośrednio.

V. Późniejszy tok lekcji jest logicznym wynikiem poprzedzających go założeń. Wyprawa, dorywczo przedsięwzięta, jest źle przygotowana. Wojska mało, pomoc mocarstw europejskich zawodzi. Wyprawa rusza drogą Dunaju i wzdłuż morza Czarnego do Warny. Wojsko polsko-węgierskie mając na tyłach swych miasto Warnę, spotyka się z przeważającą siłą wroga, który z Azji Mniejszej z ogromną ruszył armją. (Mapa, rysunek). W opisie bitwy uwzględnić można szyk bojowy: prawe skrzydło — chorągwie biskupie, węgierskie i papieska; centrum — wojsko polskie z królem Władysławem; na lewem skrzydle wódz węgierski Hunyady z Węgrami. W przebiegu walki, bohaterski lecz przedwczesny atak króla Władysława z gwardją polską na centrum wojsk sułtańskich nadaje bitwie obrót fatalny. Ginie król, ginie Cezarini, wojsko idzie w rozsypkę, wyprawa kończy się katastrofą. (Plan bitwy naszkicować na tablicy.)

C. I. Przerobiwszy i rozwinąwszy materjał lekcji należy go z kolei utrwalić i pogłębić. Utrwaleniu materjału służy dyspozycja, którą klasa zapisuje starannie w zeszytach. O ile przerabiając materjał, odpytujemy każdy punkt dyspozycji szczegółowo,

to teraz następuje odpytanie materjału bez wnikania w szczegóły, lecz w formie skondensowanej całości.

II. Trzy rodzaje pogłębienia nasuwa lekcja o Władysławie Warneńczyku: pogłębienie estetyczne, etyczne i myślowe. Jako pogłębienie estetyczne posłużyć mogą obraz Matejki, przedstawiający bitwę pod Warną, reprodukcja grobowca odnalezionego pod Warną, sarkofag Władysława Warneńczyka w katedrze na Wawelu. Legendy, które powstały po śmierci Władysława Warneńczyka w kraju i zagranicą żywo pobudzą fantazję dzieci. Jak wybitną jest postać ta w historji polskiej i obcej świadczyć mogą wiersze poetów spółczesnych i doby późniejszej, z których przytaczamy kilka najwięcej typowych. I tak poeta niemiecki Michał Beheim pisze:

Wu man salt sein, da waz er dran
Sein leib wart ny gespart wa man
Salt zihen an dy haiden.

A pieśń starosłowiańska tak o nim opiewa:

Ktera rana jemu chwala bud pred kralmy
neb jest statecne bojooal
jako ctny rek mezy pany.

Echo bitwy warneńskiej nierzadko rozbrzmiewa i w poezji polskiej:

Z dobrych dobrzy się rodzą — syn ojca nie wydał,
Lecz ku sławie dziedzicznej i swą własną przydał —
Król dwu koron, Władysław; lecz bijąc pogany,
We krwi nieprzyjacielskiej upadł zmordowany
W pośród ziemi tureckiej; jego poświęcone
Kości nie są w ojczystej ziemi położone.
Grób jego jest Europa, słup — śnieżne Bałkany,
Napis: wieczna pamiątka między chrześcijany.

Słowa pieśni autorów obcych podajemy tu według brzmienia starego języka niemieckiego i słowiańskiego. Można je klasie podać w formie przekładu, lub gdy klasa dostatecznie rozwinięta, w formie oryginalnej, przyczem dany tekst nasunie dużo materjału do dyskusji.

Pogłębieniem etycznem jest analiza postaci Warneńczyka: charakter zapalający się dla celów wielkich, dla ideałów ogólnoludzkich, natura wspaniałomyślna, ofiarna, przytem ambitna, w dążeniach nieposkromiona i niecierpliwie rwąca się do czynu,

a równocześnie miękka i łatwo ulegająca wpływom. Złamanie przysięgi okupione katastrofą nadaje postaci tej tragiczną powagę.

Pogłębienie myślowe skupia się wokoło idei: „Polska przedmurzem chrześcijaństwa. Ideę tę rozwinąć da się zapomocą odpowiednich asocjacyj. Lignica, Warna, Wiedeń, tworzą tu łańcuch faktów, które poddajemy analizie. Stosujemy w tym wypadku metodę zarówno retrospekcyjną, komparacyjną jak i metodę zwaną grupującą. Idea Polski, będącej przedmurzem chrześcijaństwa, jest i dziś aktualna. Wyrazem jej wojna polsko-bolszewicka w r. 1920 i chwila dzisiejsza. Walka z prądami zagrażającemi porządkowi wewnętrznemu Europy rozgrywa się zarówno na polach bitew jak i w duszach ludzkich.

III. Zastosowanie, jak już wyżej wspomnieliśmy, winno wypełnić całą lekcję. W zakres jej wchodzi opowiadanie dzieci, rysunek planu bitwy pod Warną, nauczenie się na pamięć wiersza, tabela genealogiczna i historyczna, których wzory podajemy poniżej:

TABELA GENEALOGICZNA.

WĘGRY. POLSKA. LITWA.

Władysław Łokietek — Giedymin

Karol Robert. Elżbieta. Kazimierz W. Aldona. Olgierd. Kiejstut.

Ludwik. Witołd.

Marja. Jadwiga. Jagiełło. żona Sonka.

Wład. Warn. Kazim. Jag.

Pozostaje jeszcze do omówienia kwestja, w jakim stopniu uwzględniamy indywidualność dzieci. Przy rysunku na tablicy zająć należy przedewszystkiem zdolniejsze dzieci; w rysunkach zeszytowych zdolniejsi uczniowie pomagają mniej zdolnym. Wiersz dany dowolnie do uczenia, tylko końcowej zwrotki uczy się cała klasa. Na niższym stopniu podsuwa się klasie niejako tytuły poszczególnych rozdziałów, na wyższym stopniu zdolniejsze dzieci same tworzą dyspozycję, mniej zdolne współpracują. Przy opowiadaniu całości jak i poszczególnych ustępów byłoby wskazanem uwzględnić wpierw najlepszych uczniów, potem średnich i najsłabszych, lub zacząć od średnich, a poźniej przejść do najlepszych,

TABELA HISTORYCZNA (skrót).

Lewa strona zeszytu. Prawa strona zeszytu.

Data	Historja powszechna	Historja Polski	Myśli przewodnie	Zastos. do chwili obecnej	Strona przeznaczona na ryciny, rysunki, wiersze itp.
. . 1386		Chrzest i koronacja Wład. Jagiełły			
	Bitwa na Kosowem Polu.	Mołdawja i Wołoszczyzna poddają się Polsce.	Polska opiekunką krajów sąsiednich.	Dzisiejsza mapa Europy. Sojusz polsko-rumuński.	
		† Jadwiga.			
w. XV.					Reprodukcja obrazu Matejki.
1400					Rysunek grobowca, zrobiony. przez dzieci.
1410		Bitwa pod Grunwaldem.			Rysunek planu bitwy.
	Węgrzy proszą Władysława, by im królował.	† Jagiełło — Władysław III. Opiekun Zbigniew Oleśnicki.			Wpisany wiersz cały lub dwuwiersz. „Grób jego jest Europa“ itd.
1444	Papież tworzy związek narodów chrześcijańskich.	Bitwa pod Warną. † Władysław — Kazimierz Jagiellon.	Polska przedmurzem chrześcijaństwa	Grobowiec na Wawelu, grobowiec pod Warną.	

w końcu do najsłabszych. Chcąc przeciwdziałać bezczynności klasy podczas opowiadania uczniów słabych, można skierować do klasy wezwanie, by zastanowiła się nad tem, czy wszystko należycie zrozumiała i czy nie chciałaby zadać jakich pytań. Rzeczą jasną, że pytania takie mogą nieraz stanowić bardzo ciekawy temat do dyskusji. Przy opowiadaniu całości ujętej szeroko należy zawsze wybrać najzdolniejszego i najsumienniejszego ucznia. Odwrotnem ćwiczeniem jest ujęcie całości z pominięciem szczegółów, ująć można również całą postać Warneńczyka w jednem trafnem określeniu: „Grób jego Europa, słup śnieżne Bałkany; imię: wieczna pamiątka między chrześcijany".

Przy zadaniach domowych zdolniejsze dzieci mogą przygotować odpowiedź na pytanie: Dlaczego nazywamy Polskę przedmurzem chrześcijaństwa? Rozwinąć mają tę myśl planowo. Praca tego rodzaju, oparta na większym materjale pamięciowym dzieci, budzi zdolności spekulatywnego myślenia. Średnio zdolne dzieci mogą otrzymać zadanie: Opisz mi postać króla Władysława. Zadanie to wymaga raczej zdolności kombinacyjnych, budzi zdolności uczuciowe, fantazję. Najsłabsze dzieci mogą dać opis obrazu bitwy pod Warną według Matejki; jest to zadanie najłatwiejsze, wymaga jedynie zdolności odtwórczych na podstawie konkretnego obrazu, a więc empirji, wraz z dodaniem momentów fantazji i uczucia. Nieraz spotkać się można z faktem, że uczniowie przygotują rzecz piśmiennie bez przymusu, z własnej inicjatywy. Innym wzorem zadań domowych byłyby następujące: grupa I. Wyprawa Władysława Warneńczyka ostatnią wojną krzyżową; grupa II. Porównać bitwę pod Warną z bitwą pod Lignicą; grupa III. Młodość Władysława Warneńczyka i Leszka Białego.

Chcąc praktycznie zobrazować teoretyczne postulaty z dziedziny metodyki nauczania historji, wybraliśmy lekcję o Władysławie Warneńczyku. Różne motywy kierowały w tym wypadku wyborem. Niekażdy rozdział dziejów naszych zasługuje w szkole na tak obszerne traktowanie. jak ten właśnie. Postać króla-dziecka jest duchowo bliską młodzieży, żywy entuzjazm budzi u chłopców w szczególności, a nauczycielowi dostarcza obfitych walorów wychowawczych. Prócz tego lekcja o Warneńczyku nie obraca się jedynie w ramach historji Polski, sięga dalej, i dlatego tak łatwo wpleść w nią różne zasadnicze pojęcia i wiadomości z dziedziny

historji powszechnej, które oddzielnie traktowane być nie mogą, a jednak ogromnie rozszerzają historyczny horyzont dzieci.

Rola, jaką Polska odegrała na tej to szerokiej widowni europejskiej, jest chlubną kartą w dziejach naszych. Misja dziejowa Polski, dawna i dzisiejsza, występuje tu w całej pełni, i dlatego lekcja o Warneńczyku ma głębokie znaczenie państwowe i obywatelskie, budzi w duszach młodzieży słuszne poczucie dumy narodowej i daje impuls twórczy. „Dwóch tylko synów zostawił Jagiełło na tak olbrzymie pole działania, jakie się rozciągało od Wiazmy aż do Bałkanów, od bałtyckiego aż do adrjatyckiego morza; z tych jeden został na polach warneńskich — i to taki, jakiego więcej w tym rodzie nie było“.

Poznań. Dr. Wisława Knapowska.

WYMAWIANIE GŁOSU „R“.

Obok różnych innych usterek mowy najpospolitszy jest błędne wymawianie *r*. Naturalne, najczystsze i najlepiej zlewne z drugiemi głosami jest *r* wydobywane głośno jako *drganie* fali powietrza *końcem języka*, odbijającego się o podniebienie tuż przy nasadzie górnych zębów przednich. Dla dziecka, mówić poczynającego, jest takie *r* najtrudniejszym z wszystkich głosów polskich, gdyż wymaga silniejszego wydechu, oraz giętkości i gibkości jeszsze nienabytej mięśnia językowego.

Dlatego też wobec słabej sily dziecięcej, a przy nieuwadze i zaniedbaniu wychowawców, okazuje się często, że dziecko albo wcale dźwięku tego wymówić nie może, albo też w pierwszych latach życia zastępuje go przez *l;* i to tak długo, aż nie wpadnie na właściwą drogę, to jest na możliwość i konieczność wytworzenia fali drgającej. Zdarzenie to następuje niekiedy dopiero w 6 roku życia, a nawet później.

Przynaglane zaś szuka dziecko „ersatzu“, urabiając często gardłowy dźwięk w tylnej części jamy ustnej. Takie niemiłe *grr* gardłowe, znacznie więcej natężające narzędzia mowy, jest też mniej płynne, niewyraźne i trudniej się zlewa z sąsiedniemi głosami przy wymawianiu, niż *r* prawidłowe zębowo — językowe.

Zauważyć można, iż u nas niektórym osobom jeszcze się zdaje. jakoby wymawianie *grr* oznaczało jakąś „nobliwość“, „lepszy ton“. Mniemanie to pochodzi stąd, że sąsiedzi nasi Niemcy, którzy w ostatnim okresie niewoli byli wyłącznie prawie naszymi nauczycielami i nauczycielkami przymusowymi, zaczęli po wojnie 1870 roku, naśladując Francuzów, wymawiać *grr* gardłowe. Utarło się nawet oznaczenie na to *gr* jako *„begrhlinisch“* berlińskie. Niepożądany wpływ ten ustaje teraz u dzieci polskich, natomiast przytrafia się jeszcze *gr* gardłowe, pochodzące z zaniedbania artykulacji dziecięcej.

I tak w każdej szkole można zauważyć u niektórych uczniów i uczenic owo *gr* gardłowe. Nauczyciel mniema zazwyczaj, iż jest to głos dla odnośnego chłopca czy dziewczęcia jedynie właściwy i nie stara się wcale o usunięcie tej rażącej usterki. A przecież naprawa jej i wejście na tory normalnego *r* nie jest wcale rzeczą tak trudną, jak się to na pozór zdaje. W tym celu proszę nasamprzód stwierdzić w klasie, czy wszyscy uczniowie wymawiają *r* prawidłowo, końcem języka. Dzieci wymawiające *gr* gardłem zostawia się na chwilę osobno (po nauce) i daje im się takie wskazówki wzgl. pouczenie:

a) Wysunąć język pomiędzy zęby, możliwie aż do warg, potem naśladować parskanie konia kilkakrotnie *prr*. Ćwiczenie to można odbywać najpierw po cichu tylko tchnieniem, to jest bez głosu w krtani.

b) Następnie przy rozchylonych nieco ustach należy oprzeć koniec języka o tylną stronę górnych siecznych zębów i — znowu naśladować parskanie *trr*.

c) Dalej trzeba przylgnąć językiem, lecz tylko jego końcem i brzegami (jak szufelką) do przedniego podniebienia, a powtarzając parskanie, wytwarza się już normalny głos *r*, może jeszcze niezupełnie czysty, lecz już dość wyraźny *rrr*.

d) Wreszcie do cichego *r* dodać dźwięk głosowy w krtani, jak przy samogłosach. Gdyby te ćwiczenia nie miały się udać odrazu, to nie trzeba się zrażać, tylko je ze spokojem i cierpliwością powtarzać, choćby z dłuższemi przerwami czasu. Można też uczniom zalecić, aby same starały się próbować parskanie w domu, po drodze albo przed zasypianiem; przy wytrwałości skutek będzie pewny. Widziałem już dwuletnie dzieci, które

w ten sposób, przy zabawie w konika, nauczyły się wymawiania normalnego *r*.

Są przecież dzieci, które mimo wszystko osiągnąć tego nie mogą, bo mają ustrój narzędzi mowy od urodzenia anormalny, wadliwy, np. niezarosłe podniebienie, zgrubienie języka, przerosłe wiązadło pod językiem. U takich trzeba się starać o możliwie przybliżony dźwięk normalny *r*. Dziecko, mające szczerby w zębach górnych, może zaczekać aż mu odrosną nowe w miejsce mlecznych. Wspominam o tem, chociaż znam przykłady, że nawet bez kilku zębów przednich można urabiać *r* językowe.

Dla osiągnięcia tegu celu koniecznym warunkiem jest wymawianie *r* normalnego przez osobę nauczającą. *Właściwie nie należałoby przyjmować do seminarjum nauczycielskiego żadnego ucznia, jeśli u niego ujawniają się jakiekolwiek usterki lub błędy mowy!* Dobry przykład nauczyciela działa dodatnio na uczniów pod każdym względem, więc i przy prawidłowem wymawianiu!

Przy tej sposobności dodać mi trzeba, że dziwnym zbiegiem okoliczności także pisanie głoski *r* nie wszędzie w szkołach naszych odbywa się normalnie. Są jeszcze uczelnie, mianowicie żeńskie ,które, chcąc się wyróżnić, pozwalają uczniom na pisanie *r* kształtu francuskiego *ɾ*. Wygląda to dziwo jakby górną część głoski *z*. W piśmie polskiem, gdzie często zachodzi głoska *z*, powstają z tego powodu częste omyłki u czytającego; a każdy przyzna, że *ɾ* w złączeniach, np, *ɾz* (= *rz*) wygląda wprost śmiesznie i nieszczęśliwie. Pocóż więc stroić się w cudze piórka! Przeto wszędzie w nauce szkolnej i w pracach uczniowskich przestrzegać należy pisania normalnego *r* już swym kształtem przypominające nasze stare *r* drukowane.

Poznań. Jan Suchowiak.

Wytrwałość i praca, to święte są słowa. Wszyscy wielcy ludzie mieli wytrwałość i pracę, a niektórzy z nich mieli daleko więcej, bo upór niezwyciężony, mieli niczem nieprzełamaną śmiałość i energję, z którą stokroć przygnieceni do ziemi, stokroć powstawali na nogi i rzucali się do walki z przeciwieństwami.

Zygmunt Kaczkowski.

PODRĘCZNIKI I POMOCE NAUKOWE DLA SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Poniżej podajemy spis podręczników i pomocy naukowych, zatwierdzonych przez Min. W. R. i O. P. rozporządzeniem z dnia 15 czerwca 1925 (L. 5765/25. O. Prez.) dla szkół powszechnych. Przedruk z części urzędowej II zeszytu „Bibljografji Pedagogicznej", roku bieżącego. W następnym numerze „P. S." podamy spis podręczników i książek pomocniczych dla nauczycieli szkół powszechnych.

REDAKCJA.

RELIGJA RZYMSKO-KATOLICKA.

Ks. Walenty Gadowski, Dzieje biblijne, w skróceniu dla szkół powsz. i niższ. gimn. Wydanie siódme. Książnica-Atlas, 1924. *Dozwolone.*

Ks. Wałenty Gadowski, Ilustrowany większy elementarny katechizm katolicki dla 7-miokl. szk. pow. Wyd. czwarte. Książnica Polska, 1922. *Dozwolone.*

Ks. Biskup Ed. Likowski, Krótki katechizm rzymsko-katolicki. Wyd. 16-te. Nkł. Księg. św. Wojciecha, 1924. *Dozwolone.*

JĘZYK POLSKI.

Elęmentarze i czytanki na klasy I, II i III szkoły powszechnej.

Arnoldowa F. i Witwicka M., Elementarz. Nkł. Wyd. książek szkolnych Kur. Okr. Szkol. Lwowskiego. Druk. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. *Polecone.*

Buzek K. i Kubisz J., Elementarz. Nkł. Księg. „Kresy" w Cieszynie. *Dozwolone.*

Bernadzikiewicz T., Początki czytania i pisania, czyli Elementarz. Poznań. Nkł. Tow. Czytelni ludowych. *Polecone.*

Brzezińska R. M., Pierwsze czytanki. Wyd. 17—19. Warszawa, 1920—1922. Wyd. Oświata T. N. S. W. *Polecone.*

Brzezińska R. M., Czytanki drugie. Wydanie 9. Warszawa, 1920. Księg. Ludowa. *Polecone.*

Chrząszczewska J. i Porazińska J., Mój elementarz. Nkł. Bibljoteki Polskiej. *Polecone.*

Dargielowa A. i Oderfeldówna A., Chcę czytać. Nkł. Zarzeckiego. *Polecone.*

Dargielowa A., Lubię czytać. Wydanie 8 przerobione i rozszerzone. Warszawa, 1921. Nkł. Tow. Wyd. Książka Polska. *Polecone.*

Falski Marjan, Pierwsza czytanka dla dzieci. Wyd. trzecie. Książnica-Atlas, 1924. *Polecone.*

Falski Marjan, Elementarz powiastkowy dla dzieci. Wyd. dziesiąte. Książnica-Atlas, 1924. *Polecone.*

Poprawski Jan, Czytanki wstępne na klasę II szk. powsz. Nkł. Sp. Pedagogicznnj Tow. Akc. Poznań, 1924. *Dozwolone.*

Perkowska Z. i Hertzberżanka M., Mowa ojczysta. Książka do czytania na klasę wstępną. Wyd. 1—4. Warszawa, 1919—1923. Wende i Spółka. *Polecone.*

Rossowski S. i Pfauówna Z., Pierwsze czytania. Część druga. Wyd. drugie. Nkł. K. Jakubowskiego we Lwowie. *Polecone.*

Sempołowska St. i Unszlicht-Bernszteinowa, Drugi zbiorek. Wyd. 6, popraw. i uzupełn. Warszawa. 1919. M. Arct. *Tymczasowo dozwolone.*

Smolińska B. Elementarz polskiego dziecka. Warszawa. 1918. Gebethner i Wolff. *Polecone, nieprzystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Wocalewski B. T., Strzecha rodzinna. Część II. Książka do czytania i ćwiczeń. Wyd. pierwsze. Nkł. autora. *Dozwolone.*

Czytanki na klasy 4—7 szkoły powszechnej.

Galle H. i Radwanowa H., Nasza książka. Wypisy i ćwiczenia dla klasy 4-tej szk. powsz. Wyd. M. Arcta. *Dozwolone, nieprzystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Mikulski A., Polska książka dla klasy V szk. powsz. Wyd. Ossolineum. *Polecone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Mikulski A., Polska książka dla klasy VII szk. powsz. Wyd. Ossolineum. *Polecone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Reiter Marjan, Czytania Polskie. Tom I. Wyd. IX. Nkł. K. Jakubowskiego we Lwowie, *Polecone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Reiter Marjan, Czytania Polskie. Tom II. Wyd. ósme. Nkł. Jakubowskiego we Lwowie. *Polecone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Perkowska Z. i Hertzberżanka M., Mowa ojczysta. Książka do czytania na klasę I. Wyd. 3. Warszawa, 1922. Wende i S-ka. *Polecone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Perkowska Z. i Hertzberżanka M., Mowa ojczysta. Książka do czytania na kłasę II. Wyd. II. Warszawa, 1924. E. Wende i S-ka. *Polecone, przystosowane do Min. W. R. i O. P.*

Wojciechowski K., Wielcy pisarze polscy. Wypisy na kl. VII szk. powsz. Wyd. drugie. Książnica-Atlas, 1924. *Polecone, przystosowane do Min. W. R. i O. P.*

Gramatyka.

Szober Stanisław, Gramatyka polska w ćwiczeniach. Zeszyt trzeci. Wyd. ósme, przejrzane i przerobione. Nkł. M. Arcta w Warszawie. *Dozwolone.*

Szober Stanisław, Gramatyka polska w ćwiczeniach. Zeszyt czwarty. Wydanie siódme, przejrzane i przerobione. Nkł. M. Arcta w Warszawie, 1925. *Dozwolone.*

JĘZYK ANGIELSKI.

Dr. Benni Tytus, Gramatyka angielska. Wydanie trzecie, poprawione i dopełnione. Książnica Polska. *Dozwolone.*

Dr. Knapczyk Jadwiga, Początki języka angielskiego. Część druga. Nkł. Książnicy-Atlasu, 1924. *Dozwolone.*

JĘZYK FRANCUSKI.

Benni Tytus, Tablica głosek francuskich. Nakł. „Uranji“. *Polecone.*

Jaworska Marja Bronisława, Nauka języka francuskiego dla szkół żeńskich. Część III. Wydanie pierwsze. Nkł. Księgarni Naukowej Lwów. *Dozwolone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Dr. Węckowski St., Książka francuska. Część II. Wyd. 6. Nkł. Książnicy Polskiej. *Tymczasowo dozwolone.*

JĘZYK NIEMIECKI.

Mietke E., Niemiecka książka. Podręcznik. Rok pierwszy. Wydanie trzecie. Nkł. Księg. W. Mietke, Warszawa, 1922. *Dozwolone, nieprzystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Mietke E., Niemiecka książka. Podręcznik. Rok drugi. Wyd. II. Nkł. Księg. W. Mietke. Warszawa, 1923. *Dozwolone, nieprzystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Jakóbiec J. i Leonhard St., Pierwsza książka do nauki języka niemieckiego. Wydanie siódme. Książnica-Atlas, Warszawa, 1924. *Polecone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Jakóbiec J. i Leonhard St., Druga książka do nauki języka niemieckiego. Wydanie piąte. Książnica-Atlas. Warszawa, 1924. *Polecone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Jakóbiec J. i Leonhard St., Trzecia książka do nauki języka niemieckiego. Wydanie trzecie. Książnica-Atlas. Warszawa, 1924. *Dozwolone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Zagajewski Karol, Podręcznik języka niemieckiego. Część II. Książnica-Atlas, Warszawa, 1924. *Dozwolone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

MATEMATYKA.

Grabowski J., Geometrja poglądowa. Część I. Wydanie 4. Warszawa, 1922. M. Arct. *Tymczasowo dozwolone.*

Grabowski J., Geometrja poglądowa dla klas niższych. Część II. Wydanie 3. Warszawa, 1920. M. Arct. *Tymczasowo dozwolone.*

Grabowski J., Geometrja poglądowa dla klas niższych. Część III. Wydanie 2. Warszawa, 1920. M. Arct. *Tymczasowo dozwolone.*

Klockówna W. Saloni St., Rachunki dla szkół powszechnych. Część pierwsza. dla klasy (oddz.) I. Wydanie pierwsze. Księgarnia Naukowa. Lwów, 1925. *Dozwolone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

PRZYRODOZNAWSTWO.

Tablica do anatomji, fizjologji, higjeny ukł. W. Mikłaszewskiego, Nkł. „Uranji“. *Dozwolone.*

FIZYKA.

Aparat kinematograficzny inż. Prószyńskiego „Oko“. *Polecone.*

HISTORJA.

Arnold St., Polska piastowska. Wyd. „Uranji". *Polecone.*

Gebert B. i Gebertowa G., Opowiadania z dziejów powszechnych. Część II. Wydanie trzecie, przejrzane i skrócone. Nkł. Książnicy-Atlasu. Warszawa, 1924. *Polecone, przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.*

Semkowicz Wł., Rzeczpospolita Polska (w 1771 r.). Książnica-Atlas. Warszawa. *Polecone.*

GEOGRAFJA.

Pawłowski St., Województwo poznańskie. 1 : 200 000. Książnica-Atlas. *Polecone.*

Radliński Tadeusz, Geografja dla szkoły powszechnej. Kurs oddz. piątego Warszawa. M. Arct. 1924. *Dozwolone.*

Bzowski Konstanty, Nauka o Polsce współczesnej. Wydanie trzecie. M. Arct. Warszawa, 1924. *Dozwolone.*

Romer E., Atlas Polski współczesnej. Książnica-Atlas. *Polecone.*

Romer E., Mapa Polski. 1 : 850.000. Książnica-Atlas. *Polecone.*

Romer E. i Szumański T., Mapa Polski. 1 : 850.000. Książnica-Atlas. *Polecone.*

Romer E. i Pawłowski S., Atlas krajoznawczy województwa poznańskiego i pomorskiego. Książnica-Atlas. *Polecone.*

Romer E. i Niemcówna S., Atlas krajoznawczy województwa krakowskiego, kieleckiego i śląskiego. Książnica-Atlas. *Polecone.*

Romer E. i Szumański T., Województwo krakowskie, kieleckie i śląskie, 1 : 200.000. Książnica-Atlas. *Polecone.*

Sawicki L., Atlas konturowy. Zeszyty I-III. Kraków. „Orbis". *Dozwolone.*

Tomaszewski Adam, Mała mapa Polski. 1 : 2.500.000. Lwów. Połoniecki. *Dozwolone.*

Tomaszewski Adam. Szkolna mapa Polski. 1 : 1.200.000. Lwów. Połoniecki. *Dozwolone.*

Tomaszewski Adam, Ścienna mapa Europy. 1 : 6.500.000. (Polityczna). Lwów. Połoniecki. *Dozwolone.*

ŚPIEW I MUZYKA.

Baranowska-Borowa Julja, Święto pieśni dzieci polskich. Wydanie drugie. Nkł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa. *Polecone.*

Hławiczka Karol, Śpiewnik szkolny. Część druga. Nkł. Księg. „Kresy". Cieszyn. 1925. *Dozwolone.*

Karpowiczowa Marja i Kruszewska Zofja, Pieśń w szkole. Szósty rok nauczania. Nkł. M. Arcta w Warszawie. 1924. *Dozwolone.*

Kałinowski i F. Starczewski, Pieśni skautow. Część II. Wyd. M. Arcta w Warszawie. *Dozwolone.*

Loeblowa Joanna Paulina, Śpiewnik (dwugłosowy) do trzeciej części „Zreformowanej nauki śpiewu". Wyd. „Zref. nauki śpiewu" Lwów. *Dozwolone.*

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KSIĘGARNIA M. ARCTA, WARSZAWA.

Śliwiński Artur: *Jan Sobieski*, Monografja historyczna z 14 portretami i 3 mapkami, str. 340. Wydanie popularne.

Cała prasa polska pisała, niedawno entuzjastyczne sprawozdania o wspaniałej monografji Art. Śliwińskiego, wydanej w postaci wytwornego, bogato ilustrowanego albumu. Obecnie wydawca, chcąc umożliwić szerszej publiczności zapoznanie się z tą wyjątkowo piękną książką o Sobieskim, wydał ją w postaci zwykłej, taniej książki, ozdobionej 14 rycinami i trzema mapkami.

W ten sposób niedostępna pozornie książka staje się dostępną dla wszystkich, przedewszystkiem zaś dla czyteln i bibljotek publicznych, którym gorąco ją polecamy.

Śliwiński Artur: *Król Władysław IV*. Monografja historyczna z 10 portretami i planem oblężenia Smoleńska, Str. 224.

Polska w popularnych monografjach historycznych, pisanych znakomitem piórem Artura Sliwińskiego, dopełniona została nową książka, tym razem o Władysławie IV, stanowiąca dziesiąty z kolei tom cyklu dziejów naszych od końca XVI w. do czasów ostatnich. Niestrudzony w wykonaniu tak obszernego planu, autor świetnej książki o Sobieskim daje nam niemniej dobrą monografję o niepospolitej postaci króla Władysława IV, na tle dziejów jego panowania.

Dzieje te były niesłychanie ciekawe i nadwyraz burzliwe, albowiem w żadnym okresie swych dziejów nie przedstawiała Rzeczpospolita takiego obrazu kontrastów, jak za panowania Wazów. Władysław IV nie chciał być królem malowanym. Mając gruntowne wykształcenie ogólne i wojskowe, odznaczył się wielkim talentem wodza, wykazał wytrwałość, zapał i męstwo, pozostawiając po sobie wiekopomną sławę zwycięstwa nad Moskwą. Był lubiany i ceniony przez naród, lecz nie zdołał uchronić Rzeczypospolitej od smutnych następstw inwazji i zatargów wewnętrznych: z chwilą śmierci Władysława IV zakończył się okres sławy, szczęścia i potęgi państwa.

Monografja o Władysławie IV czyta się jednym tchem, jak najpiękniejszą powieść historyczną. Autor ma wielki dar słowa i obrazowania. Doskonałe portrety króla i wybitnych osobistości jego czasu oraz plan oblężenia Smoleńska z r. 1633 dopełnia jej całość wybornie.

Sport w obrazach. Albumiki sportowe:

Biegi średnie. Styl, tempo i taktyka, 15 obrazów z tekstem F. F. Köpckego, w tłumaczeniu kpt. Jungrawa.

Kultura ciała kobiecego. 4 albumiki D. Menzler:

I. Wzmocnienie mięśni grzbietu. Skłony tułowia napięte. 8 obrazów.

II. Wzmocnienie mięśni brzusznych. Skłony tułowia łukowe. 12 obrazów.

III. Gimnastyka klatki piersiowej. Skłony w tył. 12 obrazów.

IV. Wzmocnienie bocznych mięśni tułowia. Skłony boczne 10 obrazów.

Rzuty dyskiem i oszczepem, pchnięcie kulą. 23 obrazy poszczególnych faz ruchu z tekstem wyjaśniającym technikę rzutów i pchnięć. Zestawił S. Waitzer, tłum. J. Jungraw por.

Rzuty kulą jeko zaprawa dla lekko-atlety. 12 obrazów z tekstem objaśn. H. F. Borcherta, w tłum. J. Jungrawa kpt.

Szermierka. Popularny podręcznik techniczno-taktyczny do nauki szermierki na pałasze, florety i szpady. 39 obrazów z tekstem H. Murero, w tłum. J. Jungrawa kpt.

Swietne w pomyśle i wykonaniu Albumiki Sportowe M. Arcta wydane zostały w chwili coraz większego zainteresowania się sportem w Polsce, w chwili zrozumienia, szczególnie przez młodzież, konieczności uprawiania ćwiczeń fizycznych dla wzmocnienia ciała i pozyskania zdrowia. Zadaniem albumików sportowych jest szerzenie zdrowej kultury ciała wśród młodzieży i dorosłych, dla pań zaś specjalnie przeznaczone są cztery al-

bumiki p. t. „Kultura ciała kobiecego“, zawierająca ćwiczenia w domu i na świeżem powietrzu.

Karpowiczowa M. i Kruszewska Z:. *Pieśni w szkole.* Wybór piosenek dla dzieci i młodzieży ułożony metodycznie dla klas siedmiu. Siódmy rok nauczania. Str. 128, z rys.

Siódmy i ostatni rok nauczania śpiewu w szkołach chciałyby autorki przeznaczyć na poznanie muzyki kościelnej oraz różnych pieśni poważnych kompozytorów jak: Mozart, Haydn, Mendellsohn, Wagner, Grüg, Czajkowski i t. p. Muzykę zaś kościelną obrazują utwory szkoły niderlandzkiej i rzymskiej, dawnych kompozytorów polskich jak: Wacława z Szamotuł, Mikołaja Gomółki i t. d. oraz wyjątki z utworów Bacha. Znaczną część tekstu tego zeszytu poświęcono na wstęp o wymienionej powyżej muzyce i na życiorysy kompozytorów, których utwory zostały zamieszczone, ozdabiając je ich portretami.

Autorki stworzyły podręcznik niemal wzorowy, który szkolnictwu naszemu odda wielkie usługi, Ministerstwo W. R. i O. P. zaleciło ten podręcznik do użytku szkolnego.

Biegański J:. *Hodowla ziół lekarskich.* Wydanie IV, rozszerzone i poprawione. Str. 266.

Znany propagator idei leczenia ziołami i autor kilku znakomitych podręczników z tej dziedziny, wydał już po raz czwarty podręcznik hodowli ziół lekarskich, tak niezbędny dla coraz liczniejszych plantatorów, którym hodowla ziół daje olbrzymie korzyści materjalne.

Hodowlą ziół lekarskich może zająć się każdy rolnik, nawet małorolny. Autor bowiem daje o każdej roślinie szczegółowe informacje: wiadomości ogólne, warunki uprawy, nawożenie i przygotowanie roli, siew, hodowla, sprzęt, plon i zbyt plonu. W tych warunkach hodowca może się łatwo zorjentować, jakie rośliny najłatwiej może uprawiać i które dadzą mu większe korzyści. Książka zasługuje na gruntowne przestudjowanie przez każdego rolnika.

SPÓŁKA PEDAGOGICZNA, POZNAŃ.

Łubieński M.: *Złuda.* Powieść 1925. Stron 364.

W książce swej „Złuda“ prezentuje się autor jako znakomity narrator. Nazwisko jego nie jest zresztą nowe. Napisał on poprzednio dwie poczytne powieści „Ironję pozorów“ i „Złotą nić“. Fabułę „Złudy“ przeplata Ł. opisami cudownej przyrody Ukrainy, na której ongiś kwitła bujnie kultura polska, dziś tam w proch obrócona.

Królikowski, D. *Książka do czytania dla młodzieży rzemieślniczej.* Wyd. III. zmienione. Str. 241.

Książka Królikowskiego wypełnia wielką lukę w bibljografji podręczników dla młodzieży rzemieślniczej. Jest ona dobrze obmyślana. W przedmowie swojej zaznacza autor, że starał się układ zastosować do nowszych wymogów szkół zawodowych, biorąc pod uwagę życzenia naczelnika wydziału szkół zawodowych p. Dybczyńskiego oraz p. radcy Zeylanda. Książkę Królikowskiego można polecić jak najlepiej.

KSIĄŻNICA — ATLAS, LWÓW-WARSZAWA.

R. Baden-Powel: *Przygody Szpiega* w tłumaczeniu kap. B. Rogowskiego. Z licznemi ilustracjami. Cena zł 3,20.

Książka, z którą winna zapoznać się młodzież, a zwłaszcza każdy harcerz. Pisana barwnie i żywo, jest zszeregowaniem obrazków z przejść sławnego generała na różnych frontach w charakterze wywiadowcy. Zajmująca treść czyni z niej również zajmującą i pożyteczną lekturę dla dorosłych.

NAKŁADEM AUTORA.

Aleksandra Jeziorkowska: *Arytmetyka handlowa. Zbiór zadań,* Część I. Poznań 1925. Skład główny. Księgarnia św. Wojciecha w Poznaniu Cena 3 zł.

Jedyny w Polsce podręcznik do rąk uczniów średnich szkól handlowych i dokształcających kupieckich nie obejmujący teorji, którą winien zastąpić wykład nauczyciela, lecz bogaty materjał przykładowy, zaczerpnięty z życia praktycznego.